

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Eliisa Nellis

VALGA LASTEAIAÕPETAJATE ARVAMUSED MUUKEELSETE LASTE
TEGEVUSTESSE KAASAMISEST NING SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENDAMISEST
EESTIKEELSE ÕPPEKEELEGA RÜHMAS

bakalaureusetöö

Juhendaja: Maret Olo

Läbiv pealkiri: Muukeelsete laste sotsiaalsed oskused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maret Olo (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Resümee

Valga lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste tegevustesse kaasamisest ning nende sotsiaalsete oskuste arendamisest eestikeelse õppekeele rühmas.

Uurimuse eesmärgiks oli teada saada, milliseid raskusi ilmneb lasteaiaõpetajate hinnangul muukeelsete laste kaasamisel. Samuti sooviti välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamusi muukeelsete laste sotsiaalsetest oskustest ja nende arendamisest eesti keelt kõnelevate lastega võrreldes. Uuriti Valga lasteaedade õpetajate arvamusi muukeelsete laste tegevustesse kaasamisest ja sotsiaalsete oskuste arendamisest. Valimis osales kaheksa õpetajat kahest lasteaiast. Uurimismeetodiks oli kvalitatiivne uurimus, andmekogumisinstrumentina kasutati poolstruktureeritud küsimustega intervjuud. Uuringu tulemustest selgus, et õpetajate arvates on muukeelsete laste kaasamine tegevustesse keerulisem kui eesti keelt emakeelena rääkivate laste kaasamine. Kaasamiseks kasutati kordamist ja keele lihtsustamist, kehakeelt, mängulisi võtteid, näitmaterjale, mänguloomi, nädalasõna, täiskeelekümblust ning individuaalset õpetamist. Samuti arvasid lasteaiaõpetajad, et laste sotsiaalsed oskused arenevad kõige paremini eakaaslastega mängides ja suheldes.

Märksõnad: muukeelne laps, kaasamine, sotsiaalsed oskused.

Abstract

Kindergarten Teachers' Opinions about Engaging Bilingual Children in Activities and Developing Their Social Skills in Estonian-Language Groups in Valga.

Bilingual children can have difficulties understanding instructions in Estonian and communicating with their Estonian nation speaking peers. Kindergarten teachers' opinions about engaging bilingual children in activities and developing their social skills was studied in Valga. The research method was a qualitative study using the interview. The aim of the study was to find out, what kind of difficulties appear while engaging bilingual children into activities. Also, explore teacher's opinions about developing bilingual children's social skills compared to Estonian native speaking children. The study revealed that teachers believe non-native children's engagement in activities is more complex than the Estonian native speaking children's engagement. There are used repetition and simplification of language, body language, playful techniques, visual materials, toy animals, keywords, full language immersion and individual teaching to engage non-native children in activities. Also, kindergarten teachers thought that children develop social skills best by playing and interacting with their peers.

Sisukord

Sissejuhatus	4
<i>Kakskeelsus</i>	4
<i>Keeltevaheline mõju</i>	5
<i>Kakskeelsuse eelised ja puudused</i>	6
<i>Muukeelne laps eesti õppekeelega lasteaias</i>	7
<i>Sotsiaalsed oskused</i>	9
<i>Varasemad uuringud</i>	11
<i>Uurimisküsimused ja uurimuse eesmärk</i>	13
Metoodika.....	14
<i>Valim</i>	14
<i>Mõõtevahend</i>	14
<i>Protseduur</i>	14
Tulemused	15
<i>Rühma taust</i>	15
<i>Lasteiaiaõpetajate hinnangud muukeelsete laste tegevustesse kaasamisele</i>	15
<i>Lasteiaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arengust</i>	17
<i>Lasteiaiaõpetajate eelistused rühma suhtes</i>	19
Arutelu.....	19
<i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus</i>	22
Tänu sõnad	23
Autorsuse kinnitus.....	23
Kasutatud kirjandus.....	24
Lisa 1	
Lisa 2	

Sissejuhatus

Meie globaliseeruvast ning multikultuurses maailmas on mitme keele oskus suureks eeliseks nii reisimisel, töö otsimisel kui ka inimestega suhtlemisel. Eestikeelse õppekeelelaste lasteaedades muutuvad aina aktuaalsemaks seal käivad muukeelsed lapsed, kelle koduseks keeleks ei ole eesti keel. Lasteaia õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõteteks on lapse individuaalsuse ja tema arengupotentsiaali arvestamine, lapse arengut ja sotsialiseerumist soodustava keskkonna loomine, eesti kultuuritraditsioonide väärtustamine ning teiste kultuuridega arvestamine (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008).

Eestikeelsetest juhistest arusaamine ning eesti keelt emakeelena rääkivate eakaaslastega suhtlemine ja koos tegutsemine võib esialgu muukeelsete laste puhul olla raskendatud, mistõttu on lasteaiaõpetajal oluline roll lapse kaasamises tegevustesse ning üldise turvatunde loomises (Lall & Minlibajeva, 2007). Muukeelsete laste tähelepanu võib olla raskem kõita, eriti suure sõnalise osakaaluga tegevustes (Tuul, Kirbits, & Kinkar, 2011). Seetõttu on oluline välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamusi muukeelsete laste kaasamisest ja sotsiaalsete oskuste arendamisest.

Uurijale teadaolevalt ei ole uurimusi läbi viidud lasteaiaõpetajate arvamuste kohta muukeelsete laste tegevustesse kaasamise ning sotsiaalsete oskuste arendamise kohta. Selleks viidi läbi uurimus kahes Valga linna eestikeelse õppekeelelaste lasteaias. Uurimuse eesmärgiks oli teada saada, milliseid raskusi ilmneb lasteaiaõpetajate hinnangul muukeelsete laste kaasamisel. Samuti sooviti välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamusi muukeelsete laste sotsiaalsetest oskustest ja nende arendamisest eesti keelt kõnelevate lastega võrreldes.

Kakskeelsus

Eestikeelses kirjanduses kasutatakse enamasti mõistet „muukeelne“, kuid välismaises kirjanduses kasutatav mõiste *bilingual* on toonud meie keelde ka mõiste „kakskeelne“, mida võib defineerida mitmeti. Mõnede jaoks tähendab kakskeelsus võimet mõista ja kasutada kahte erinevat keelt võrdselt heal tasemel. Teiste jaoks tähendab see samuti võimet kahes keeles suhelda, kuid osata seejuures ühte keelt siiski paremini, s.t. üks keel domineerib (Baker, 2005; Bilingualism, s.a.; What is bilingualism, s.a.). Üldiselt mõistetakse kakskeelsuse ehk bilingvismi all seda, et viibitakse kahes erinevas keelekeskkonnas ning vallatakse ja kasutatakse mõlemaid keeli võrdsel tasemel (Eesti õigekeelsussõnaraamat..., 2006), kusjuures harilikult toimub see segarahvastikuga territooriumil (Eesti keele sõnaraamat, 2009). Tavi ja Işisağ (2008) mõistavad kakskeelsust kui ühiskonna seisundit, milles kaks keelt on ühendatud ning milles kahte keelt kui koodi saab kasutada samas

vastastikuses mõjus ning milles hulk indiviide on kakskeelsed. Hint (2002) on veendunud, et kakskeelsuse omandamiseks on kriitiline iga viienda-kuuenda eluaastani, ning seda on võimalik saavutada vaid perekonnas või muukeelses ümbruses.

Kakskeelsuse saab liigitada individuaalseks ja ühiskondlikuks. Individuaalse kakskeelsuse puhul on tegemist kakskeelse inimesega, kes elab ühes keskkonnas, kuid teised inimesed selles ei pruugi olla kakskeelsed. Ühiskondlikus vormis on kakskeelsus ametlikult määratletud ning enamus seal elavatest inimestest on kakskeelsed. Sellist vormi võib leida näiteks riikides, kus kahte erinevat keelt peetakse riigikeeleks (Garus, 2006; Baker, 2006). Paljudes maailma paikades ongi kakskeelsena üleskasvamine pigem loomulik kui erandnähtus (Poulin-Dubois, Bialystok, Blaye, Polonia, & Yott, 2012).

Keeltevaheline mõju

Kakskeelsed võivad pidevalt liikuda kakskeelsete ja ükskeelsete viiside vahel vastastikuse mõjutamise käigus sõltuvalt situatsiooni vajalikkusest (Khattab, 2013; Hallap, 2008). Kecskes (2008) ütleb, et kakskeelsete inimeste teadmised oma esimesest ehk emakeelest on teistsugused kui ükskeelsetel inimestel. Cook'i (2003) sõnade kohaselt ei saa erinevad keelesüsteemid olla täiesti kokku sulandunud, kuna sel juhul ei suudaks kakskeelsed inimesed keeli eraldi kasutada. Samas ei ole võimalik ka keelesüsteemide täielik eraldatus, kuna need asuvad samas meeles ning inimesed suudavad oma mõtteid mõlemas keeles väljendada. Kooskõlas Cook'i (2003) sõnadega arvab Kecskes (2008), et kakskeelsetel on välja arenenud üks kontseptuaalne süsteem, milles on kaks eraldiseisvat keelekanalit, mis pidevalt üksteist mõjutavad. Kuigi mõtted tulenevad samast kontseptuaalsest süsteemist, sisestatakse need vastavalt vajadusele erinevatesse keelekanalitesse. Kuna iga keel on erinev ning sisaldab väljendeid, mida ei saa otse tõlkida, on oluline, et need keelekanalid püsiks eraldi, kuna see avaldab suurt mõju sellele, mida öeldakse, kuidas öeldakse, kuidas mõistetakse öeldut ning mis on erinevates situatsioonides asjakohane või sobiv.

Kecskesi (2008) sõnul on täheldatud esimese keele negatiivset mõju teisele keelele nagu grammatilised, sõnavaralised ja fonoloogilised vead. Samal ajal on näidanud uurimused (Marinova-Todd, Zhao, & Bernhardt, 2010; Kecskes, 2008), et teise keele õppimine avaldab esimesele keelele positiivset mõju, kuid see mõju on pigem tunnetuslik ning praktiline kui lauseline või sõnavaraline. Kahe keele koos toimimise perioodi algust märgib see, kui ühes keeles omandatud informatsiooni suudetakse teises keeles kasutada, väljendades end loogiliselt ning kõneldavale keelele omaselt. Kakskeelse lähenemise puhul rõhutab Kecskes (2008), et teise keele positiivne efekt avaldub esimesele keelele vaid juhul, kui esimest keelt

ei jäeta tagaplaanile, vaid hoitakse jätkuvalt alal ning mõlemas keeles peetakse sõnavaralisest rikkusest olulisemaks sisu mõistmist.

Kakskeelsuse eelised ja puudused

Hinti (2002) väitel peab kakskeelne laps keelte erinevate häälikkoostiste tõttu toime tulema suure analüüsikoormusega. Kõik lapsed seda aga ei suuda ning see võib põhjustada temas suure segaduse, mis ilma õige sekkumiseta võib kujundada lapses kõnehäired või poolkeelsuse. Poolkeelsuse all mõistetakse kahe keele keskkonnas kasvanud inimese võimetust väljendada end kummaski keeles (Hint, 2002; Niiberg, Karu, Malva, Rajamäe, & Vaher, 2007). Poolkeelsed inimesed võivad kogeleda, kasutada keelestruktuurile mittevastavaid lauseid ja selle põhjuseks on oskamatus mõistete kasutamisel ning suutmatus keele struktuuri hõlmamisel. Hinti (2002) järgi avaldub poolkeelsus mõistemoodustusvõime vaegarengus ja abstraktse mõtlemise puudulikkuses, grammatiliste seoste analüüsi ja kasutamise ebakindluses, kõneorganite koordineerimise puudulikkuses. Ta väidab, et kakskeelse lapse üldine psühholingvistiline areng on enamasti madalam kui ükskeelsel lapsel, kuid nendib, et nimetatud kakskeelsuse ohud ähvardavad madalamate või keskpäraste võimetega lapsi. Samuti toob ta välja, et kuigi kakskeelse lapse sõnavara on kokkuvõttes suurem kui tema ükskeelsetel eakaaslastel, siis võib tal olla väljakujunenud mõisteid vähem ning kasutada neid ebakindlamalt.

Lauchlan, Parisi ja Fadda (2012) viisid Sardiinias ja Šotimaal läbi uurimuse, mille tulemused näitavad, et kakskeelsetel on kognitiivsed ehk tunnetuslikud võimed märgatavalt paremad kui ükskeelsetel. Seejuures toob uurimus välja, et kakskeelsetel on eelised nii siis, kui mõlemad räägitavad keeled on enamuskeeled nagu näiteks inglise, itaalia või vene keel, kui ka siis, kui üks neist on vähemuskeel nagu sardi või keldi keel, mida maailma lõikes vähe räägitakse. Tulemused kinnitavad ka Kharkhurini (2010) uuringut, mille kohaselt lahendavad kakskeelsed lapsed mitteverbaalseid oskusi nõudvaid probleemilahendusülesandeid paremini kui ühte keelt rääkivad lapsed. Samas on kakskeelsete verbaalsed oskused oma esimeses ehk domineerivas keeles nõrgemad ning nad ei valda nii laia sõnavara ühes keeles kui ükskeelsed (Kharkhurini, 2010; Poulin-Dubois et al., 2012).

Seevastu Hanke (2009) väidab, et kakskeelses keskkonnas kasvavatel lastel on kognitiivsed oskused paremini arenenud kui nende ükskeelsetel eakaaslastel ning lapsed peaksid keeli õppima võimalikult varakult. Seejuures ei tohiks vanemad keeli omavahel segada, vaid peaksid rääkima lapsega vaid ühes keeles: üks inimene, üks keel (Baker, 2005; Hanke, 2009). Rannut (2001, 2003) ütleb, et lapsevanemad on olulisimad laste hoiakute

kujundajad keelte ja nende omandamise suhtes, kuna vanemate positiivne suhtumine motiveerib lapsi keeli õppima ning olema nende suhtes avatud, samas kui negatiivne suhtumine avaldab vastupidist mõju. Samuti toob ta välja, et kõige kiiremini ja paremini omandavad lapsed teise keele eakaaslastega suheldes.

Muukeelne laps eesti õppekeelega lasteaias

Nagu ükskeelsed lapsed, erinevad ka kakskeelsed/muukeelsed lapsed üksteisest nii kõne, võimete, motivatsiooni, kohanemise kui sotsiaalse arengutaseme poolest (Hallap, 2008; Lall & Minlibajeva, 2007). Neil on erinevad kogemused ja kokkupuuted eesti keelega ning sellest lähtuvalt ka erinev eesti keele oskus. Neil võivad kultuurist tulenevalt olla erinevad sotsiaalse käitumise harjumused, elustiil ja suhtlusstiil. Ka võõrasse keelekeskkonda sattunud lapsed kohanevad ja käituvad erinevalt (Hallap, 2008; Soll, 2004), sõltuvalt lapse isiksuseomadustest ning keeleoskuse tasemest (Soll, 2004).

Lasteaeda minek tähistab üleminekut kodust uude sotsiaalsesse keskkonda, kus omandatakse uued käitumisharjumused ja õpitakse suhtlema eakaaslaste ja täiskasvanutega (Märka, Kuuspalu, & Soll, 2009). Muukeelsete laste jaoks tähendab see lisaks uut keelekeskkonda, kakskeelseks õppimist ja teises keeles suhtlemisoskuse omandamist (Märka et al., 2009). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava sätestab, et eestikeelse õppekeelega lasteasutuses või selle rühmas omandavad mitte-eesti kodukeelega lapsed eesti keele kas lõimitud tegevuste kaudu (millele võib lisanduda eesti keele tugiõpe) või täielikku keelekümbluse metoodikat rakendades, kus õpetaja kasutab lapsega suhtlemisel ainult eesti keelt (Koolieelse lasteasutuse..., 2008). Muukeelne laps võib sattuda rühma, kus kõik kaaslased on eesti keelt kõnelevad lapsed, kuid on võimalik, et seal leidub veel mõni sama emakeelega laps või räägib mõni laps rühmas hoopis kolmandat keelt (Hallap, 2008).

Tavaliselt omandab muukeelne laps koolieelses eas igapäevase sõnavara kiiresti (Hallap, 2008), kuid erinevad lapsed omandavad keele siiski erinevate meetodite ja tempoga (Hallap, 2008; Märka et al., 2009). Leidub selliseid lapsi, kes kohe eesti keelt matkima hakkavad (Hallap, 2008), kuid tihti on muukeelsetele lastele eestikeelsesse lasteaeda tulles iseloomulik nn vaikiv periood, mis võib kesta nädalaid või kuid ja võib venida isegi aastani. See tähendab, et laps ei hakka kohe teises keeles rääkima, vaid alles talletab seda. Vaikiv periood aitab kaasa vigade vähenemisele, häälduse paranemisele ning teise keele omaks võtmisele, mistõttu ei tohi last sundida, vaid hoopis julgustada rääkima (Märka et al., 2009). Vaikivast perioodist tuleks informeerida ka vanemaid, et lapsele ei hakataks liigset survet

avaldama, vaid keel saaks areneda loomulikult (Soll, 2004). Kui laps on lõpuks valmis teises keeles rääkima, siis ta teeb seda kuuldud lausete ja fraaside abil (Märka et al., 2009).

Eestikeelses lasteaias on eesti keele omandamiseks palju võimalusi eesti keelt kuulata ning eesti keeles suhelda. Tähelepanu tuleks pöörata sellele, et last ümbritseksid nii suulise kui kirjaliku eesti keele mudelid. Seejuures ei tohiks unustada ka lapse emakeele kui arenenuma keele toetamist, sest see on oluline kognitiivsele arengule (Hallap, 2008).

Tähtsal kohal on õpetaja valmisolek õpetada last, kes on pärit teisest keele- või kultuurirühmast. Keele omandamise ja eesti keele keskkonnaga kohanemise lapsel muudab tulemuslikumaks temaga tegelevate õpetajate ja lapsevanemate koostöö, mille käigus arutletakse läbi kultuurierinevused ning rahvuslik eripära, viiakse lapsevanemad kurssi lasteasutuse õppesisuga ning räägitakse lapse saavutustest lasteasutuses (Männamaa & Marats, 2009; Märka & Kuuspalu, 2009).

Muust kultuurist pärit lapsed nõuavad õpetajalt tavaliselt rohkem kannatlikkust (Soll, 2004), sest nende tähelepanu on raskem kõita, eriti tegevustes, kus verbaalsel väljendusel on suurem osakaal (Tuul, Kirbits, & Kinkar, 2011). Huvitava tegevuse juures võib laps siiski ka ilma ühise suhtluskeeleta hästi toime tulla (Lall & Minlibajeva, 2007). Seetõttu on õpetajal oluline osa muukeelsele lapsele tegevuse sisu arusaadavaks tegemisel füüsilise tegevuse ettenäitamise, žestide ning näitvahendite abil (Märka & Kuuspalu, 2009; Lall & Minlibajeva, 2007; Tuul et al., 2011). Muukeelsele lapsele on mitmekülgne õppimist toetav füüsiline õpikeskkond väga tähtis, sest visuaalne ümbrus on oluline infoallikas, mille kaudu laps õpib (Soll, 2004; Männamaa & Marats, 2009). Õpetaja saab muukeelset last toetada oma kõnet kohandades (rääkida aeglasemalt, hääldada selgelt, rõhutada ja korrata olulisi sõnu, kasutada keeleliselt lihtsaid lauseid ning kindlates olukordades kindlaid ütlusi või juhiseid) (Hallap, 2008) ning pakkudes lastele võimalust mängida mängu, mis arendavad sõnavara (Soll, 2004; Männamaa & Marats, 2009). Samuti võiks enne uue nädalateema tutvustamist muukeelsele lapsele õpetada uut sõnavara, et laps saaks juhustest aru ja osaleks tegevustes aktiivselt. Lisaks tuleks tegeleda muukeelsete lastega ka individuaalselt ning arvestada nende eripäraga (Märka & Kuuspalu, 2009).

Juba teises keeles rääkiva lapse puhul tuleks tähelepanu pöörata ka lapse ebakorrektssele keelekasutusele, näiteks küsida lapselt üle, mida ta oma lausega mõtles või ise lauset õigesti korrata, et laps mõistaks oma eksimusi, kuid ei tunneks end selle tõttu halvasti (Hallap, 2008). Lapsega suheldes tuleks järgida põhimõtet „üks inimene – üks keel”, mis on levinuim strateegia kakskeelsete laste kasvatamisel ning kannab endas printsiipi, et kindlas olukorras või kindlate vestluskaaslastega räägitakse kindlat keelt (Tuul et al., 2011; Bosemark, s.a.).

Samakeelsetel lastel võiks lubada omavahel emakeeles rääkida, samas ei tohiks selline olukord valdavaks jääda ning keeleoskus ei peaks määrama mängukaaslaste ja/või tegevuste valikut. Mõistlik oleks luua võimalikult palju suhtlussituatsioone, kus laps saab suhelda teises keeles (Soll, 2004; Lall & Minlibajeva, 2007), jagada rühm väikestesse gruppidesse või teha paaristööd (Männamaa & Marats, 2009).

Tõlkimist ei ole teise keele omandamisel soovitatav kasutada, kuna tavaliselt ei oma tõlkevasted kahes keeles täpselt sama tähendust (Hallap, 2008) ning lapse motivatsioon ise keelt omandada väheneb (Lall & Minlibajeva, 2007). Pigem peaks selgitama sõna tähendust läbi konteksti mõne mängu või tegevuse abil (Hallap, 2008; Tuul et al., 2011). Motivatsioon on keele omandamisel tähtis aspekt. Keel kui väikese lapse vahend mängukaaslastega suhtlemiseks, tegevustes osalemiseks ning vajaduste ja huvide rahuldamiseks motiveerib last otsima võimalusi keele kuulamiseks ja kasutamiseks (Hallap, 2008; Männamaa & Marats, 2009; Soll, 2004). Koolieelses eas teise keele omandamine kaaslastega suhtlemise käigus on keeleomandamise loomulik kulg (Hallap, 2008; Uusen, 2009; Tuul et al., 2011).

Sotsiaalsed oskused

Sotsiaalsed oskused on inimestevahelise suhtluse peamiseks vahenditeks, millest räägitakse aina rohkem (Keltikangas-Järvinen, 2013). Kuna sotsiaalsete oskuste all mõeldakse üldiselt teiste inimestega toimetulekut, siis sõltub see nii ajast kui kultuurist, mistõttu defineeritakse neid erinevalt. Tänapäeval peetakse sotsiaalsetest oskustest oluliseks vestlusvalmidust, kontakti leidmise kiirust ning loomulikku suhtluslaadi. Samas eeldatakse sotsiaalsete oskustega inimestelt ka probleemidega toimetulekut ning erinevates olukordades oma tegevuse varieerimist vastavalt vajadusele (Keltikangas-Järvinen, 2011). Veisson ja Nugis (2009) määratlevad sotsiaalseid oskusi kui suutlikkust aktiivselt teadvustada oma mõistuses toimuvat ning kasutada olukorrale sobivaid sõnu ja mõisteid. Koolieelse lasteasutuse õppekavas (2008) mõistetakse sotsiaalsete oskuste all lapse suhtlemisoskust, enda ja kaaslaste tajumist, ühiskonnas kehtivate reeglite tunnistamist ja kõlbelistele veendumustele toetumist. Keltikangas-Järvinen (2011) toob sotsiaalsetest oskustest samuti välja kaaslaste, nende arusaamade ja emotsioonide mõistmise, mis viitavad omakorda sümpaatia ja empaatia olemasolule. Lisaks leiab ta, et sotsiaalsete oskuste alla võiks liigitada ka delikaatsuse ja sotsiaalse tundlikkuse, mis lisaks õpitule eeldavad ka geneetilist soodumust.

Sotsiaalsed oskused näitavad ka inimese individuaalsust – see, kuidas või milliseid sotsiaalseid oskusi inimene tunnistab, näitab tema võimet austada kaaslasi, arvestada teiste õigustega ning valmisolekut käituda ühiskonnas kehtivatele moraalinormidele vastavalt

(Keltikangas-Järvinen, 2011). Koolieelse lasteasutuse õppekava (2008) liigitab sotsiaalsed oskused üldoskuste alla ning Häidkind ja Kuusik (2009) määravad need Brickeri ja Veltmani (1990) järgi üheks lapse arengu põhivaldkonnaks. Seejuures tuuakse sotsiaalseteks oskuste sisuks lapse oskus suhelda eakaaslaste ning täiskasvanutega, mänguuskused, enesehinnang, tuju ning käitumisviisid (Häidkind & Kuusik, 2009). Lapse sotsiaalne areng peab kindlustama ühiskonnas elamiseks vajalike sotsiaalsete oskuste ja pädevuste omandamise. Suhtlemisest kaaslastega algab lapse tõeline sulandumine ühiskonda. Eelkoolieas on oluline kujundada lastel esmaseid sotsiaalseid oskusi nagu abistamist, lohutamist ja jagamist, mis väikelapsele omase enesekeskse mõtlemise tõttu on raske (Männamaa & Marats, 2009).

Sotsiaalsed oskused on tihedalt seotud ka eetikaga. Peale selle, et inimene tuleb hästi toime erinevate olukordadega, peavad need samal ajal olema ka ühiskonnas eetilisel aktsepteeritavad. Selleks on oluline täiskasvanutepoolne kasvatustegevus. Kui laps on arusaamisel, et agressiivne käitumine viib kiiremini sihile kui sotsiaalselt hinnatud käitumine, siis vajab ta kasvataja survet, et tema käitumine kujuneks inimühiskonna moraalinormidega kooskõlaliseks (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Kuna kõik sotsiaalsed oskused on õpitud, ei tohiks unustada väikese lapse varajaste kogemuste tähtsust. Varajased kogemused ilmnevad täiskasvanueas enese- või ebakindluse näol. Mida rohkem on inimesel kogemusi, seda rohkem usaldab ta iseseisvas elus iseennast ja teisi. Perekond on väikelapse esimene sotsiaalne keskkond, kus ta omandab ka esimesed sotsiaalsed oskused. Esimese eluaasta jooksul kogeb laps palju selle kohta, kuidas mingis situatsioonis käitutakse, kuidas üksteisesse suhtutakse, kuidas reageeritakse abipalvetele, milliseid emotsioone tekitavad erinevad tegevused jne (Keltikangas-Järvinen, 2013). Sotsiaalsed oskused saavad alguse kiindumussuhetest ning arenevad sealt edasi kõikidesse teistesse suhetesse inimestega. Lapse esimeseks sotsiaalseks oskuseks on kiindumussuhe oluliste täiskasvanutega, mis loob aluse lapse edasisteks sotsiaalsete oskuste kujunemisteks. Tähtis aspekt kiindumussuhte puhul on püsivus: soojad inimsuhted peaksid olema pikaajalised (Keltikangas-Järvinen, 2013).

Arslan, Durmusoglu-Saltali ja Yilmaz (2011) leidsid, et verbaalne väljendusoskus on positiivses seoses sotsiaalse enesekindlusega. Viidates Alpanile (2006), väitsid nad, et sotsiaalseks arenguks peab lapsel olema sõpru ning ta peab kuuluma sõprade hulka. Sõprus annab lapsele oskused, keskkonna ja tingimused õppimiseks ja arenemiseks, emotsionaalse ja tunnetusliku toetuse. Laps õpib kaitsma oma õigusi ning austama teiste inimeste õigusi ja kohustusi läbi sõprussuhete. Laps võtab omaks sotsiaalse elu meetodid ja reeglid. Zembati ja Unutkani (2001) järgi ütlevad nad, et eelkooliiga on kõige sobivam ja tähtsam aeg kohaste

sotsiaalsete oskuste õppimiseks, sest see on aeg, mil laps areneb kõige kiiremini, on kõige enam mõjutatud oma keskkonnast ning on avatud igasuguse uue teadmise omandamiseks.

Arslani jt (2011) uurimistulemusi on kinnitanud Gülay, Akman ja Kargi (2011), kes on täheldanud, et algkooliõpilased, kes eelnevalt käisid lasteaias, kasutavad rohkem sotsiaalseid oskusi kui need, kes lasteaias ei käinud. Lapsed, kes olid käinud lasteaias, kasutasid sagedamini selliseid sotsiaalseid oskusi nagu tööjaotus, koostöö tegemine, tervitamine, enda nimepidi tutvustamine, kaaslaste nimepidi tutvustamine, grupimängudes osalemine, informatsiooni küsimine, jagamine, komplimentide tegemine, küsimustele vastamine, vaidluse lahendamise oskus/leppimine, viha väljendamine pigem verbaalselt kui füüsiliselt.

Uurimused (Vahab, Shahim, Otyadizanjani, Jafari, & Faham, 2012) on tõestanud, et sotsiaalne vastastikune mõjutamine mängib tähtsat rolli kõne ning keele kui oluliste arenguliste faktorite omandamisel. Keelelistel oskustel on tugev seos sotsiaalsete oskustega. Tulemused näitavad, et väljendusoskus areneb koos sotsiaalsete oskuste arenguga. Keltikangas-Järvinen (2011) toob välja, et heade sotsiaalsete oskustega inimene ei jää tavaliselt silma, sest sujuvat toimetulekut peetakse loomulikuks, ent sotsiaalsete oskuste puudumine on ebatavaline ning märgatav.

Varasemad uuringud

Varasemalt on Eestis uuritud lasteaiaõpetajate arvamusi kakskeelsete laste õpetamisest ning lasteaiaõpetajate väljaõppest selles valdkonnas (Mäesalu, 2011). Uuringu tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad peavad kakskeelsete laste õpetamist ükskeelsete laste õpetamisest raskemaks. Samuti leiti, et lasteaiaõpetajate arvates on väljaõpe selles valdkonnas neile vajalik. Pahovski (2010) uuris lasteaiaõpetajate arvamusi kakskeelsete/muukeelsete laste keelelise arengu toetamise võimalustest ning reaalses olukordades toimimisest. Uuringust selgus, et õpetajate arvates omandab laps keele kõige paremini eakaaslastega suheldes ja mängides, mis on olulised ka lapse sotsiaalseks arenguks. Grossteini (2012) uurimuses leidsid õpetajad, et kõige paremini omandavad lapsed keele väiksemas grupis, liisusalmide, rollimängude ning raamatutest piltide vaatamise ja jutustamise abil. Berišvili (2012) uuris lasteaiaõpetajate arvamusi 6-7-aastaste kakskeelsete laste suhtlemisoskusi soodustavatest ja takistavatest teguritest ning leidis, et enim mõjutab lapse suhtlemisoskust tema iseloom, temperament, suhtlusringi suurus, kodune kasvatus ja ümbritsev keskkond. Samuti tõi ta välja, et lapse vähene eesti keele oskus võib viia kaaslaste poolsele tõrjumisele ning muuta lapse agressiivseks. Maibergi ja Rikkeri (2006) uuringu tulemused näitasid, et keeleõppe tulemuslikumaks muutmiseks lasteaias tuleks avada rohkem keelekümbel- või kakskeelseid

rühmi. Samuti toodi välja, et paljud rühmaõpetajad vajavad keeleõpet ja/või võõrkeele õpetamise metoodika tutvustust. Lasteaedade eesti keele, muusika- ja liikumisõpetajad soovivad ning vajavad enam praktilisi koolitusi toetamaks laste eesti keele õpet. Kilgast (2012) on uurinud lasteaiaõpetajate arvamusi kakskeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamisest. Uuringust selgus, et kakskeelsete laste lugemisvalmidust kujundatakse läbi mänguliste tegevuste ning pildimaterjali kasutades.

Schwartz, Mor-Sommerfeld ja Leikin (2010) uurisid Iisraelis lasteaiaõpetajate toimetulekut kakskeelsete lastega, kuidas nad hindavad enda rolli kakskeelsete laste õpetamisel ja kuidas tajuvad kultuurilisi ja keelelisi probleeme kakskeelsetel lastel. Tulemustest avaldus, et õpetajate suhtumine kakskeelsusesse võib olla väga erinev. Mõlemad uurimuses osalenud õpetajad olid keskendunud oma riigi sümboolikale, käitumuslikule ja vene-juudi kultuuri konkreetsele tasemele. Kultuuri tähenduse mõistmise ja aktsepteerimise võime oli aga erinev. Üks õpetaja oli oma vaadetes jäik ning järeleandmatu, püüdes lastele peale suruda juutide kultuuri kui Iisraeli enamuskultuuri. Ta ei tähtsustanud teisi kultuure ega keeli. Teine õpetaja oli paindliku mõtteviisiga, avatud ka teistele kultuuridele ning nende eripäradele. Ta tähtsustas iga lapse emakeelt, kuna selle abil toimub lapse suhtlus sugulastega; nägi vene keelt, kultuuri ja kogukonda Iisraelis ühtse tervikuna. Lauchlan, Parisi ja Fadda (2012) viisid läbi uurimused Sardiinias ja Šotimaal, mis näitavad, et kakskeelsetel on kognitiivsed võimed paremini arenenud kui ükskeelsetel. Kharkhurini (2010) uuris kakskeelsete ja ükskeelsete laste tugevaid ja nõrku külgi. Selle tulemuste kohaselt lahendavad kakskeelsed lapsed mitteverbaalseid oskusi nõudvaid probleemilahendusülesandeid paremini kui ühte keelt rääkivad lapsed. Nii Kharkhurini (2010) kui Poulin-Dubois', Bialystoki, Blaye, Polonia ja Yotti (2012) uurimused on näidanud, et kakskeelsete verbaalsed oskused oma esimeses ehk domineerivas keeles on nõrgemad ning nad ei valda nii laia sõnavara ühes keeles kui ükskeelsed.

Kirjutajale teadaolevalt ei ole uurimusi läbi viidud lasteaiaõpetajate arvamuste kohta muukeelsete laste sotsiaalsetest oskustest ning sellest, kuidas nad muukeelseid lapsi tegevustesse kaasavad. Seetõttu on oluline uurida, milliste meetoditega kaasavad lasteaiaõpetajad muukeelseid lapsi tegevustesse ning kuidas hindavad muukeelsete laste sotsiaalseid oskusi eesti keelt emakeelena rääkivate lastega võrreldes.

Uurimisküsimused ja uurimuse eesmärk

Uurimuse eesmärgiks on teada saada, milliseid raskusi ilmneb lasteaiaõpetajate hinnangul muukeelsete laste kaasamisel. Samuti soovitakse välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamusi muukeelsete laste sotsiaalsetest oskustest ja nende arendamisest võrreldes eesti keelt kõnelevate lastega.

Tropp & Saat (2008) väidavad, et laste suhted eakaaslastega arenevad osaliselt sõltumatult suhetest täiskasvanutega ning tihti on eakaaslastel ühised huvid ja tavaliselt ka sarnane suhtlemisoskuse tase. Uurimistöös soovitakse teada saada, milliseid võtteid kasutavad lasteaiaõpetajad muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arendamiseks. Samuti tahetakse teada saada, kas ja kui palju vajavad muukeelsed lapsed eakaaslastega suhtlemisel õpetaja sekkumist ja/või suunamist ning milliste sotsiaalsete oskuste arendamine nõuab õpetajalt enim tähelepanu. Selleks püstitatakse uurimisküsimus:

- Millist õpetajapoolset suunamist vajavad muukeelsed lapsed sotsiaalsete oskuste arendamisel?

Lisaks soovitakse teada, milline mõju on õpetajate arvates muukeelsete laste keelelisel arengul nende sotsiaalsetele oskustele eestikeelse õppekeelega lasteaias. Seetõttu püstitatakse uurimisküsimus:

- Kuidas mõjutavad muukeelse lapse keelelised oskused tema sotsiaalseid oskusi?

Kui rühmas on muukeelsed lapsed, peab õpetaja oma tegevused ja korraldused väga põhjalikult läbi mõtlema. Uurimuse käigus soovitakse teada saada, milliste probleemidega peab õpetaja tegelema tegevuste läbiviimisel, kui rühmas käivad muukeelsed lapsed. Selleks püstitatakse uurimisküsimus:

- Milliseid raskusi esineb muukeelsete laste tegevusse kaasamisel?

Oluline on see, et laps suudaks aru saada keelekontekstist ja sellest, mis tema ümber toimub (Lall & Minlibajeva). Uurimusega soovitakse teada saada, kuidas kaasavad lasteaiaõpetajad muukeelseid lapsi tegevustesse. Seetõttu püstitatakse uurimisküsimus:

- Milliste meetoditega kaasavad lasteaiaõpetajad muukeelseid lapsi tegevustesse?

Mäesalu (2011) uurimusest selgus, et kuigi muukeelse lapsega rühmas on õpetajal suurem töökoormus, hindavad õpetajad mitmekesisust, mida nad endaga rühma kaasa toovad. Uurimusega soovitakse teada saada, kuidas lasteaiaõpetajad hindavad muukeelse lapse mõju kogu rühmale. Selleks püstitatakse uurimisküsimus:

- Kuidas mõjutab muukeelne laps rühma üldist sotsiaalset keskkonda?

Metoodika

Valim

Uurimus viidi läbi Valga eestikeelsetes lasteaedades. Kolmest lasteaiast kaks olid nõus uurimuses osalema. Valim moodustati mugavusvalimi alusel ning sinna kuulus kaheksa lasteaiaõpetajat. Autori poolt kehtestatud kriteeriumiks oli, et intervjueeritavate lasteaiaõpetajate rühmas käib hetkel või on varem käinud muukeelseid lapsi. Kõigi uurimuses osalenud õpetajate rühmades käis intervjuu läbiviimise ajal mõni muukeelne laps. Esimeses lasteaias küsiti nõusolekut uurimise läbiviimiseks direktorilt, kes omakorda küsis nõusolekut õpetajatelt. Teise lasteaia uurimises osalemiseks küsiti nõusolekut õppealajuhatajalt ning seejärel õpetajatelt. Töö autor viis intervjuud läbi lasteaiaõpetajatele sobivatel aegadel. Uurimistöö on läbi viidud kooskõlas eetika nõuetega.

Mõõtevahend

Uurimuses on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit ning andmekogumisinstrumentina kasutati poolstruktureeritud küsimustega intervjuud (Lisa 1), mille küsimused autor uurimisküsimustele toetudes koostas. Küsimuste sisu järgi moodustati järgmised kategooriad:

- Rühma taust
- Lasteaiaõpetajate hinnangud muukeelsete laste tegevustesse kaasamisele
- Lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arengust
- Lasteaiaõpetajate eelistused rühma suhtes

Andmed saadi lasteaiaõpetajate intervjueerimise kaudu ning saadud materjali analüüsimiseks ei kasutatud statistilisi mõõtevahendeid, vaid keskenduti tähendustele. Autor teeb järeldusi sõnalistele andmetele toetudes ning neid tõlgendades.

Protseduur

Töö autor viis äsja lasteaias praktiliselt käinud kaasüliõpilasega läbi pilootintervjuu, et kontrollida küsimuste arusaadavust ja leida intervjuust võimalikke vigu või ebakõlasid. Pilootintervjuu tulemustest lähtuvalt muutis autor kahe küsimuse sõnastust. Intervjuu küsimused ei andnud vastust sellele, milliseid raskusi muukeelsete laste tegevustesse kaasamisel esineb, seega lisas autor küsimuse: *Milliseid raskusi esineb muukeelsete laste tegevustesse kaasamisel?* Samuti ei tulnud küsimustikust välja see, kui kaua kõnealused

lapsed on lasteaia käinud, mistõttu lisas autor küsimuse: *Kui kaua nad juba lasteaia on käinud?*

Valimisse kuuluvate lasteaiaõpetajatega lepidi kokku intervjuu aeg ning koht. Iga õpetajaga viidi uurimus läbi individuaalselt. Enne intervjuud tutvus autor põgusalt intervjuueeritavaga, räägiti pinge mahavõtmiseks lasteaiaelust üldiselt ning loodi sõbralik ja vaba õhkkond. Intervjuu alguses tutvustas töö autor uurimuse sisu ja eesmärgi ning selgitas, et saadud andmeid käsitletakse anonüümselt. Intervjuude läbiviimine toimus 2013. aasta jaanuarikuus. Lasteaiaõpetajate vastused lindistati diktofoni ning seejärel transkribeeriti. Transkribeerimisel kasutati Meri-Liis Laheranna (2008) raamatut „Kvalitatiivne uurimisviis“ ning selles kirjeldatud transkriptsioonimärke: (.) – lühike selgesti eristuv paus; (2) – pikem paus, sekundid sulgudes; allajoonitud – rõhutatud tekst; (()) – analüüsija märkused.

Tulemused

Rühma taust

Intervjuus osales kaheksa õpetajat. Õpetajate tööstaaž on erinev: üks õpetaja on töötanud lasteaiaõpetajana 32 aastat, üks õpetajat 25 aastat, üks 24 aastat, kaks õpetajat 20 aastat, üks seitse aastat, üks õpetaja kolm aastat ja seitse kuud ning üks õpetaja ühe aasta. Ühes rühmas käib seitse muukeelset last, ühes rühmas kuus muukeelset last, kahes rühmas neli muukeelset last, ühes kolm muukeelset last, kahes kaks muukeelset ning ühes rühmas üks muukeelne laps. Muukeelsetest lastest, nende vanusest, lasteaia käimise kogemusest ja eesti keele oskusest parema ülevaate saamiseks koostati tabel (Lisa 2).

Lasteaiaõpetajate hinnangud muukeelsete laste tegevustesse kaasamisele

Tegevustesse kaasamise keerukus. Muukeelsete laste tegevustesse kaasamise keerukusest rääkides oli viis õpetajat arvamusel, et muukeelsete laste kaasamine tegevustesse on keerulisem kui eesti keelt kõnelevate laste kaasamine. Üks neist tõi ka välja, et lapse tähelepanu võitmiseks tuleb tihti teha lisatööd näitvahendite otsimise või meisterdamise läbi. Õpetaja 1: „On ikka. See nõuab rohkem nagu ettevalmistust tunnile ja materjali (.) rohkem ja huvitavamaks tegema.“

Õpetaja 6: „Kindlasti on see, et ta ei saa aru. Ta ei mõista seda, mis (2) mis teised mõistavad ja aru saavad, onju, et selles mõttes see on keerulisem kindlasti.“

Üks õpetaja ei võtnud kindlat seisukohta, sest see oleneb nii tegevusest kui ka lapsest.

Õpetaja 2: „*Oleneb tegevusest ja oleneb ka lapsest. Et see laps, kes tahab ikka kõiges osaleda, see võtab osa, olenemata sellest, kas tema on muukeelne või ei, aga aga kellel on nagu mõned teised huvid, siis ütleme tema valib tegevusi.*“

Kaks õpetajat leidsid, et muukeelsete laste kaasamine ei erine oluliselt eesti keelt kõnelevate laste kaasamisest.

Tegevustesse kaasamise raskused. Muukeelsete laste tegevustesse kaasamisel esinevatest raskustest kõneldes tõid seitse õpetajat välja, et probleeme võib tekkida siis, kui laps ei saa tegevusest või töökorraldustest aru, sest siis tal hakkab igav ning ta ei püsi enam paigal, vaid otsib ise teisi tegevusi. Ühe õpetaja kogemusel võib laps sellisel juhul küll tegevusse jääda, kuid hakkab aktiivselt selles kaasa lööma alles siis, kui ta on teiste tegevust mõnda aega jälginud. Teine õpetaja jällegi oli arvamusel, et muukeelsele lapsele tuleb ise pidevalt lisatähelepanu pöörata ning talle vajadusel üle seletada või tegevust ette näidata.

Õpetaja 1: „*Et neil oleks püsivust. Et nad saaksid aru. Kui ta aru ei saa, siis tal pole ka püsivust ja temaga tuleb kohe hakata tegelema. Et mitte jätta tema tegevust viimaseks, vaid kuskil keskel juba, et temaga tegeleda, et ta saab juba oma (2) end väljendada natukene või natukene mingit tegevust.*“ Üks õpetaja leidis, et muukeelsete laste kaasamisel ei esine erilisi raskusi.

Tegevustesse kaasamiseks kuluv aeg. Muukeelsete laste tegevustesse kaasamiseks kuluvast ajast rääkides arvasid kolm õpetajat, et kui lapses on huvi tekitatud, siis ei lähe rohkem aega kui eesti keelt kõnelevate laste kaasamiseks. Kolm õpetajat tõid välja, et ajaline kaasamine sõltub väga palju lapsest, tema iseloomust ja kohanemisest. Üks neist pidas tähtsaks ka lapse meeleolu, tegevuse teemat ning lapse sotsiaalset tausta.

Õpetaja 6: „*See on erinev jälle. Oleneb lapsest ka, lapse tujudest ja onju. Oleneb päevast, et kuidas kunagi läheb, oleneb teemast, mis räägid või mis mis plaanis üldse teha on, onju. Et nagu praegu nägid, oli käeline tegevus. Kellel ei olnud huvi, oligi see muulane, kes oli kõrval. Sest teda ei huvita ükski asi, onju. Noh, nad on erinevad, on lapse sotsiaalne taust on juba erinev.*“

Kahe õpetaja arvates võtab muukeelsete laste kaasamine enamasti rohkem aega. Üks neist tõi ka välja, et kui laps ka kiiresti tegevusse tuleb, siis võib raskusi tekkida sellega, et tal läheb tegevuse õigeks läbiviimiseks kauem aega kui rühmakaaslastel ning sellega tuleb juba tegevuse alguses arvestada.

Tegevustesse kaasamise meetodid. Muukeelsete laste kaasamiseks kasutatavatest meetoditest rääkides väitis üks õpetaja, et ta ei kasuta muukeelsete laste kaasamiseks mitte mingeid eraldi meetodeid. Ühe õpetaja sõnul õpetab ta muukeelseid lapsi individuaalselt.

Kaks õpetajat väitsid, et nad räägivad ja seletavad lastele pidevalt üle, lihtsamate sõnadega ja teise nurga alt, kusjuures üks neist mainis, et nii paljude lastega rühmas ei olegi võimalik kõigiga ühekaupa tööd teha ning seetõttu tulebki tal pidevalt lihtsalt tegevusi üle seletada. Üks õpetaja väitis, et ta rakendab oma rühmas täiskeelekümblust, mis tähendab seda, et ta räägib lastega ainult eesti keeles. Kolm õpetajat kasutavad oma sõnul tegevustes kehakeelt, mängulisi võtteid, näitmaterjale ja mänguloomi. Üks neist tõi sealjuures välja nädalasõna meetodi ning teine tunnistas, et päris suure häda korral kasutab ta vahel vene keelt (lapse emakeelt) ka, kuigi tegelikult üritab järgida põhimõtet „üks inimene – üks keel“.

Õpetaja 1: „Palju näitmaterjale ja pilt. Meie rühmas on hästi levinud selline meetod, et kasutame nädalasõna. Hiljem, kui nad on vanemad, siis läheb see nädalasõna päevasõnaks. Nädalasõna on lapsel üks kindel sõna. See on koos nagu rühma nädalaplaaniga. Alustame rohkem, kus (.) selliste sõnade õppimist, kus on täishäälikud ja et seda kinnistada veel, siis laps saab voolida nädalasõna. See on plastiliinist – voolivad piklikke vorme ja sellest siis ta kujutab nädalasõna. Meie lapsed on õppinud juba neli nädalasõna. Alustasime sellel uuel aastal ja nad on väga tähelepanelikult, iga esmaspäev nad saavad teada, et Krõll on neile kirjutanud uue sõna. Sõna juures on ka pilt. Kui ta ei oska veel häälidada, siis ta vaatab pilti ja arvab ära umbes sõna. Aga tublimad juba hommikul iseseisvalt häälivad kokku. Sõna koosneb seal kolmest või neljast häälikust.“

Tegevuse juhiste selgitamine. Küsimuse üle, kuidas toimivad õpetajad siis, kui muukeelne laps ei saa tegevuse juhistest aru, vastas kolm õpetajat, et sellisel juhul tuleb talle üha uuesti järjekindlalt üle seletada. Kaks õpetajat ütlesid, et nad näitavad füüsiliselt tegevuse ette või teevad end kehakeele abil arusaadavaks, kusjuures üks neist õpetajatest ning veel üks teine õpetaja möönavad, et kui laps üldse aru ei saa, siis kasutavad nad vahel ka vene keelt. Õpetaja 4: „Ongi kehakeel ja siis on see ka veel, et ma seletan tükk aega, näitan pilti või siis kui ta väga (3) kui väga spetsiifiline sõna on, et noh, ta ei saa üldse aru, mis sõna on, ma kasutan vene keelt ka natukene.“ Üks õpetaja palub vajadusel abi õpetajaabilt või kui ei ole võimalust, siis tegeleb temaga hiljem individuaalselt. Ka üks teine õpetaja leiab aega individuaalseks juhendamiseks.

Lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arengust

Suunamise vajadus kaaslastega mängimisel. Ühistegevuse suunamise vajaduse võrdlemisel tõid kolm õpetajat välja, et kui muukeelseid lapsi on rühmas mitu, siis nad eelistavad mängida omavahel ning rääkida vene keeles. Siis püüavad õpetajad neid vahel ka teiste lastega mängima suunata.

Õpetaja 5: „*Vajavad suunamist. Et kui rühmas on mitu muukeelset last, siis nad kogunevad enamasti omasugustega. Et näiteks venekeelsed, vene keelt rääkivad lapsed, siis nad kogunevad punkti ja hakkavad rääkima vene keeles ja siis tulebki neid suunata teiste lastega mängima.*“

Ühe õpetaja arvates vajavad muukeelsed lapsed esialgu küllaltki palju suunamist kaaslastega koos tegutsemisel, kuid seda iga aastaga aina vähem. Kaks õpetajat oli arvamusel, et suunamise vajadus sõltub palju lapsest. Seejuures üks neist lisas, et nad võivad just alguses vajada juhendamist, kuid ei pruugi. Kaks õpetajat ei pidanud suunamist kaaslastega tegutsemisel oluliseks, sest lapsed saavad sellega üldjuhul ise hakkama.

Sotsiaalsete oskuste arendamine. Sotsiaalsete oskuste arendamisest rääkides väitis üks õpetaja, et tema pöörab muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arendamisele rohkem tähelepanu hommikul või õhtupoolikul, kui lapsi on rühmas vähem. Meetoditena nimetas ta pildi põhjal jutustamist ning lihtsalt kaaslastega mängima suunamist. Ühe õpetaja sõnul peab ta paratamatult igapäevaselt muukeelse lapse sotsiaalsete oskuste arengule tähelepanu pöörama ja palju selgitama. Kuus õpetajat ei pööra enda sõnul muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arendamisele rohkem tähelepanu. Sealjuures üks neist arvas, et peaks seda tegema, kuid see lihtsalt ei mahu tema tööaja sisse ning viis õpetajat oli arvamusel, et muukeelsete laste sotsiaalsed oskused arenevad eesti keelt kõnelevate lastega samas tempos.

Õpetaja 2: „*No kui nad ei tule toime (.) siis kindlasti. Aga noh, ma ütlen, et ega see on ka väga suhteline ja individuaalne, sest ega mõni eesti laps vajab ka selle koha pealt rohkem tuge ((naerab)).*“

Keeleliste oskuste mõju sotsiaalsetele oskustele. Hinnates lapse keeleliste oskuste mõju tema sotsiaalsetele oskustele, ei osanud kolm õpetajat seisukohta võtta. Üks õpetaja arvas, et keelelised oskused mõjutavad kindlasti sotsiaalseid oskusi ning see võib muukeelsele lapsele väga raske olla. Üks õpetaja leidis, et lapse sotsiaalsete oskuste arenguks oleks kindlasti parem, kui laps oskaks kaaslastega sama keelt, kuid see ei pruugi olla takistuseks sotsiaalsete oskuste arengus. Üks õpetaja oli arvamusel, et keeleliste oskuste erinev tase (muukeelse ja eestikeelse lapse vahel) võib mõjutada sotsiaalsete oskuste arengut ning mõni laps võib vahel abi vajada. Üks õpetaja ei pidanud õigeks, et laps kasvab võõras keelekeskkonnas, sest lapsel on raske ning oma keelerühmas kasvab lapse enesekindlus rohkem. Üks õpetaja leidis, et nõrkade keeleliste oskustega lapsel jäävad ka sotsiaalsed oskused nõrgemaks.

Kõik intervjuus osalenud õpetajad olid ühel meelel, et keeleliselt võimekam laps saab eakaaslastega kiiremini kontakti.

Õpetaja 3: „*Jaa, see ongi nii. Ja siis ta leiabki kohe selle ja ta tahabki siis vahepeal kui ütleme siis omakeeles see laps ära tüdineb, siis ta ((naerab)) lähebki heameelega selle nii-öelda eesti lapse juurde mängima. Et seal saab nagu asju vahetada ((naerab)). Et kindlasti.*

Muukeelse lapse mõju rühmale. Hinnates muukeelse lapse mõju rühma üldisele sotsiaalsele õhkkonnale, pidas viis õpetajat muukeelse lapse mõju pigem positiivseks kui negatiivseks. Neist kaks tõid välja, et ilmselt on põhjuseks ka see, et muukeelseid lapsi on rühmas vähe ning arvasid, et kui neid oleks rohkem, võiks olukord olla teistsugune. Kolm õpetajat hindasid muukeelsete laste mõju rühma üldisele õhkkonnale neutraalseks ning lisasid, et suuremat rolli mängib rühma sotsiaalses õhkkonnas lapse isiksus.

Lasteaiaõpetajate eelistused rühma suhtes

Õpetajate eelistused muukeelsete lastega ja muukeelsete lasteta rühmas töötamise suhtes olid erinevad. Üks õpetaja eelistas veendunult ilma muukeelsete lasteta rühma, kuna ta pidas seda lisakoormuseks. Kaks õpetajat eelistasid tegevusi läbi viia koos muukeelsete lastega rühmas, kuna nad ei näe selles endale lisatööd või probleemi. Neljal õpetajal puudus kindel seisukoht. Esimene neist tõi välja, et paar muukeelset last rühmas ei põhjusta probleeme, kuid kui neid on korraga rohkem, siis on raske ning palju läheb vaja õpetaja abi tuge. Teine õpetaja leidis, et kuigi ükskeelsete lastega oleks lihtsam, siis tegelikult oleneb eelistus rühmas olevatest muukeelsetest lastest. Mõnede muukeelsete laste puhul ei pruugi vahet olla, kuid teistega võib olukord minna kurnavaks. Kolmas õpetaja tunnistas, et ilma nendeta oleks lihtsam, kuid lisas, et selleks ta seda tööd teebki, et iga laps saaks abi ja toetust. Samuti on tema arvates hea, et lapsed saavad tutvuda ka teiste laste kultuuridega. Neljas õpetajagi mõõnis, et ilma muukeelsete lasteta rühmas on kergem, kuid samas annavad muukeelsed rühma üldpildile palju juurde.

Õpetaja 7: „*Noh lihtsam on muidugi, lihtsam on muidugi ilma muukeelsete lasteta rühmas, aga mõnes mõttes annavad nad jälle rühma üldpildile ja sellisele annavad nad jälle väga palju juurde.*“

Arutelu

Uurimisküsimusele *Milliseid raskusi esineb muukeelsete laste tegevusse kaasamisel* saadi vastuseks, et suurim probleem õpetajate arvates on see, kui laps ei saa tegevuse sisust aru, sest siis muutub ta rahutuks ning võib hakata otsima muud tegevust, sealjuures kaaslasi segama. Vahet tuleb õpetajate sõnul last ka eraldi kõnetada või talle tegevus füüsiliselt ette näidata, et ta tähelepanu võita ja tegevusse kaasata. Samuti peab õpetaja muukeelse lapsega rühmas

rohkem tegevuseks ette valmistuma. Et tegevust ka muukeelsete laste jaoks huvitavaks muuta, tuleb vahest kasutada näitvahendeid ja -materjale, mis tuleb tihti otsida või ise valmis meisterdada ning see suurendab lasteaiaõpetaja töökoormust. Soll (2004) arwab, et muukeelsed lapsed nõuavadki õpetajalt enam kannatust ning Tuul jt (2011) selgitavad, et muukeelsete tähelepanu on raskem kõita eriti suure verbaalse osakaaluga tegevustes. Füüsilist ettenäitamist ning visuaalseid näitmaterjale muukeelsetele lastele soovivad ka mitmed autorid (Märka & Kuuspalu, 2009; Lall & Minlibajeva, 2007; Tuul et al., 2011).

Uurimuses osalenud õpetajate sõnul võib muukeelse lapse kaasamine tegevusse mõnel juhul ka rohkem aega võtta kui eesti keelt kõnelevate laste kaasamine, kuid lisaks keelebarjäärile tuleb arvestada ka muukeelse lapse isiksust ja meeleolu. Sarnaselt uurimuse tulemustega sõltub Hallapi (2008) ja Solli (2004) väitel võõrasse keelekeskkonda sattunud lapse kohanemine ja käitumine lapse keeleoskuse tasemest ja lapse isiksuseomadustest.

Uurimisküsimusele *Kuidas ja milliste meetoditega kaasavad lasteaiaõpetajad muukeelseid lapsi tegevustesse* saadi vastuseks, et tegevusega kaasneb pidev lihtsamate sõnadega üleseletamine ja tegevuse juhiste kordamine. Hallap (2008) toob välja, et muukeelset last saabki toetada oma kõnet kohandades, st rõhutada ja korrata olulisi sõnu ja/või kasutada keeleliselt lihtsamaid lauseid. Õpetajate sõnul kasutati täiskeelekümblust, mille puhul õpetaja räägib eranditult kogu aeg vaid eesti keeles. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008) sätestab samuti ühe variandina, et eestikeelse õppekeelega lasteasutuse rühmas omandavad muukeelsed lapsed eesti keele täiskeelekümbelse metoodikat rakendades. Ühtlasi baseerub ühes keeles rääkimine ka põhimõttel „üks inimene – üks keel“ (Tuul et al., 2011; Bosemark, s.a.).

Selgus, et palju rakendatakse tegevustes ka kehakeelt, näitmaterjale, mängulisi võtteid ja mänguloomi. Mitmete autorite (Märka & Kuuspalu, 2009; Lall & Minlibajeva, 2007; Tuul et al., 2011) sõnul ongi žestid ja näitvahendid oluliseks osaks õpetaja tegevusest, iseäranis juhul, kui rühmas käivad muukeelsed lapsed. Töö autori jaoks uudse meetodina toodi välja nädalasõna. See meetod kinnitab Solli (2004) ning Männamaa ja Maratsi (2009) sõnu, mille kohaselt on visuaalne ümbrus muukeelse lapse jaoks väga tähtis ning aitab õpitut paremini meelde jätta. Samuti on nädalasõna kooskõlas Hallapi (2008) arvamusega, kes soovib last ümbritseda nii suulise kui kirjaliku eesti keele mudelitega. Samas leidis ka õpetajaid, kes tunnistasid, et kasutavad vahel ka lapse emakeelt ehk vene keelt. Samasugusele tulemusele jõudis ka Berišvili (2012), kelle uurimusest ilmnes, et mõnikord kasutavad õpetajad teist keelt, kui laps ülesandest aru ei saa. Selline teguviis on vastuolus põhimõttega „üks inimene –

üks keel“, mille kohaselt räägib õpetaja lapsega järjekindlalt vaid ühes keeles (Tuul et al., 2011; Bosemark, s.a.).

Uurimisküsimusele *Millist õpetajapoolset suunamist vajavad muukeelsed lapsed sotsiaalsete oskuste arendamisel* saadi vastuseks, et lasteaia esimestel aastatel vajavad mõned lapsed suunamist. Õpetaja peab vahest ise mängu alustama või lapsi ühise mängu juurde juhtima, samuti tuleb pidevalt juhiseid korrata või lihtsamate sõnadega üle seletada. Õpetamismeetodina rakendatakse ka pildi järgi jutustamist ning individuaalset tööd lastega. Märka ja Kuuspalu (2009) järgi tulebki muukeelsete lastega tegelemisel aega võtta ka individuaalseteks tegevusteks, kus saab pühenduda lapse eripäradele. Käesolevas uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et muukeelsed lapsed otsivad tihti enda emakeelt rääkivate lastega kontakti ning mängivad siis isekeskis. Sellisel juhul suunavad õpetajad neid ka eesti keelt rääkivate lastega mängima, et muukeelsetel lastel oleks motivatsiooni rääkida ka eesti keeles. Lall ja Minlibajeva (2007) ning Soll (2004) väidavad üksmeelselt, et samakeelsetel lastel ei tohiks keelata omavahel emakeeles rääkida, kuid samas ei tohiks keeleoskus määrata mängukaaslaste valikut, mille tõttu võiks luua võimalikult palju suhtlussituatsioone, kus laps saab suhelda teises keeles.

Samas oleneb õpetajate arvates sotsiaalsete oskuste areng ka muukeelsest lapsest endast, tema isiksuseomadustest ja meeleolust, mis on jällegi sarnane Hallapi (2008) ja Solli (2004) väitele, et lapse käitumine oleneb lapse isiksuseomadustest. Mõnede laste puhul ei ole suunamine vajalik, vaid nad saavad ise hästi hakkama. Õpetajate arvates arenevadki laste sotsiaalsed oskused kõige paremini eakaaslastega mängides ja suheldes. Tulemused on kooskõlas Gülay jt (2011) ning Arslani jt (2011) uurimistulemustega, mis on näidanud, et algkooliõpilased, kes eelnevalt käisid lasteaias, kasutavad rohkem sotsiaalseid oskusi kui need, kes lasteaias ei käinud.

Uurimisküsimusele *Kuidas mõjutavad muukeelse lapse keelelised oskused tema sotsiaalseid oskusi* saadi vastuseks, et kõik oleneb lapsest, kuid võõras keelekeskkonnas võib lapse vähene keeleline võimekus muuta teda ebakindlaks ning see omakorda takistada suhtlemist kaaslastega ja oskuste arenemist. Samuti arvasid lasteaiaõpetajad, et keeleliselt võimekam laps saab kaaslastega kiiremini kontakti ning seeläbi arenevad ka tema sotsiaalsed oskused paremini. Teisedki uurimused (Vahab et al., 2012) on tõestanud, et sotsiaalne vastastikune mõjutamine mängib olulist rolli kõne ning keele kui oluliste arenguliste faktorite omandamisel. Keelelistel oskustel on tugev seos sotsiaalsete oskustega, mis tähendab, et väljendusoskus areneb koos sotsiaalsete oskuste arenguga.

Uurimisküsimusele *Kuidas mõjutab muukeelne laps rühma üldist sotsiaalset keskkonda* saadi vastuseks, et enamasti mõjutab muukeelne laps rühma sotsiaalset keskkonda positiivselt. Seda aga vaid siis, kui muukeelsete laste arv rühmas pole suur. Siingi hindasid õpetajad oluliseks lapse isiklike omadusi sotsiaalse keskkonna mõjutamisel ning muukeelsust ei peetud määravaks faktoriks. Ka Mäesalu (2011) uurimuses täheldati, et üldiselt hindavad õpetajad mitmekesisust, mida kakskeelsed lapsed rühma toovad.

Lasteaiaõpetajate eelistused muukeelsete või ükskeelsete lastega rühmas õpetada läksid lahku. Mõnele õpetajale toob muukeelne laps rühmas lisakoormust, teiste arvates annab muukeelne laps rühma üldpildile palju juurde ning nad soosivad laste tutvumist teiste kultuuridega. Eelistuste puhul peeti oluliseks muukeelsete laste arvu rühmas ning nende isiksuseomadusi. Mäesalu (2011) uurimuses tuli samuti välja asjaolu, et kõige enam valmistab õpetajatele probleeme lisatöö ja liigne ajakulu.

Uurimistöö olulisemad tulemused on järgmised.

- Lasteaiaõpetajate arvates on muukeelsete laste kaasamine tegevustesse keerulisem kui eesti keelt emakeelena rääkivate laste kaasamine.
- Õpetajate hinnangul saab keeleliselt võimekam laps kaaslastega kiiremini kontakti ning seeläbi arenevad ka tema sotsiaalsed oskused paremini.
- Lasteaiaõpetajad hindavad muukeelse lapse mõju pigem positiivseks, kuid toovad välja, et suur tähtsus on lapse kohanemisel ja isiksuseomadustel.

Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Uurimuse piiranguks peab autor väikest valimit ning seda, et uurimus viidi läbi ainult kahes lasteaias, mistõttu ei saa teha üldistusi. Samuti on kitsaskohaks uurija vähene kogemus uurimistöö läbiviimisel. Läbiviidud uuringut saab edaspidi magistritöös laiendada, kaasates uurimusse rohkem erinevate lasteaedade õpetajaid ning luua tagasivaatavalt seoseid bakalaureusetöö raames läbiviidud uuringuga.

Uurimuse praktiliseks väärtuseks võib pidada seda, et see tekitab ettekujutuse muukeelsete laste õpetamisega seotud aspektidest ning eripärast, mida muust rahvusest laps rühma kaasa võib tuua. Tulevase lasteaiaõpetajana oli autorile teemakohase kirjanduse läbitöötamine ja uurimise läbiviimine oluline teadmiste allikas, millele tulevases ametis saab toetuda.

Tänuõnad

Soovin tänada uurimuses osalenud lasteaedade juhtkondi ja intervjuus osalenud lasteaiaõpetajaid vastutulelikkuse eest. Aitäh kaasüliõpilasele, kellega autor pilootuurimuse läbi viis.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N., & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior & Personality: An International Journal* 39(9), 1281-1288.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Tartu: Guttenberg.
- Baker, C. (2006). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. 4th Edition*. USA: Multilingual Matters Ltd.
- Berišvili, K. (2012). *Tartu linna lasteaijaõpetajate arvamused 6-7-aastaste kakskeelsete laste suhtlemisoskusi soodustavatest ja takistavatest teguritest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Bilingualism*. (s.a.). Retrieved from: <http://leap.tki.org.nz/bilingualism>.
- Bosemark, C. (s.a.). *Raising Bilingual Children: The Different Methods to Success*. Retrieved from <http://www.omniglot.com/language/articles/bilingualkids4.htm>.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Great Britan: Cromwell Press.
- Erelt, T., Leemets, T., Mäearu S., & Raadik, M. (Koost). (2006). *Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2006*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Garus, J. (2006). *Keelekümblusrühmas ja eesti rühmas õppivate venekeelsete laste suhtlusstrateegiatest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Grosstein, J. (2012). *Valga lasteaijaõpetajate arvamus muukeelse lapse keelelise koolivalmiduse saavutamisest ja hindamisest eesti õppekeele rühmades*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Gülay, H., Akman, B., & Kargi, E. (2011). Social skills of first-grade primary school students and preschool education. *Education* 131(3), 663-679.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu Ülikooli kirjastus.
- Hanke, K. (2009). *Varane algus: kakskeelsed lasteaiad*. Külastatud aadressil: <http://www.goethe.de/ins/ee/tal/lhr/ffl/et5247711.htm>.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige on vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009) Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Kulderknup, E. (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-67). Tartu: Studium.
- Kecskes, I. (2008). The effect of the second language on the first language. *Babylonia*, 2, 31-34.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2013). *Väikelapse sotsiaalsus*. Tallinn: Koolibri.
- Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism* 14(2), 211-226.
- Khattab, G. (2013). Phonetic convergence and divergence strategies in English-Arabic bilingual children. *Linguistics* 51(2), 439 – 472.
- Kilgast, K. (2012). *Tartu ja Võru lasteaiadõpetajate arvamus kakskeelse lapse lugemisvalmiduse kujundamisest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lall, A., & Minlibajeva, H. (2007). Teisest rahvusest laps lasteaias. Harjo, A., & Varava, L. (Koost). *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veski, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim). (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a ‘minority’ language. *International Journal of Bilingualism* 17(1), 43–56.
- Maiberg, L., & Rikker, M. (Koost). (2006). *Eesti keele kui teise keele õpetamine lasteaias*. Jätku-uuring. MTÜ Eesti Keele kui Teise Keele Õpetajate Liit.
- Marinova-Todd, S. H., Zhao, J., & Bernhardt, M. (2010). Phonological awareness skills in the two languages of Mandarin–English bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24 (4–5), 387–400.
- Mäesalu, M.-L. (2011). *Lasteaiadõpetajate arvamus kakskeelsete laste õpetamisest ning enda väljaõppes selles valdkonnas Elva lasteaegade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. Kulderknap, E. (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk). Tallinn: Studium.
- Märka, M., & Kuuspalu, K. (2009). Valdkond „Eesti keel kui teine keel“. Kulderknap, E. (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 52-64). Tallinn: Studium.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. Kulderknap, E. (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43-50). Tallinn: Studium.
- Niiberg, T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., & Vaher, E. (2007). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: AS Atlex.

- Pahovski, T. (2010). *Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest Paide sookure lasteaias. Publitseerimata bakalaureusetöö*. Tartu Ülikool.
- Poulin-Dubois, D., Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A., & Yott, J. (2012). Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 17(1) 57–70.
- Rannut, Ü. (2001). *Varane keelekümblus, eesti keel kui teine keel ja muukeelne laps eesti koolis: teooria ja praktika*. Tallinn.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness* 19(3), 187–203.
- Soll, M. (2004). Muukeelne laps eesti lasteaias. *Koostöö – lapse arengu võti. Ettekannete kogumik*. Tallinn: Ilo.
- Tavil, Z. M., & İşisağ, K.U. (2008). Parents' Attitudes Towards Bilingual Kindergartens. *Ekev Academic Review*, 12 (14), 313-326.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53-78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tuul, M., Kirbits, K., & Kinkar, V. (Koost). (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed. Abiks õpetajale Euroopa kolmandate riikide kodanike ja lasteasutuse õppekeelest erineva koduse keelega laste õpetamisel*. Tallinn: Nokian Baltic OÜ.
- Uusen, A. (2009). Keele ja kõne õppimise arendavad tegevused lasteaias. Kulderknup, E. (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 44-51). Tallinn: Studium.
- Vahab, M., Shahim, S., Otyadizanjani, M. M., Jafari, S., & Faham, M. (2012). The relationship of expressive language development and social skills in 4-6-year-old Persian-speaking children. *Audiology* 21(4), 28-36.
- Veisson, M., & Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. Kulderknup, E. (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 5-18). Tartu: Studium.
- What is Bilingualism?* (s.a.). Retrieved from:
<http://home.comcast.net/~bilingualslp/bilingualism1.htm>.

Lisa 1. Intervjuu kava

- Uurija isiku ning uurimuse sisu ja eesmärkide tutvustamine intervjuueeritavale.

Rühma taust

1. Kui kaua te olete lasteaiaõpetajana töötanud?
2. Kui vanad lapsed teie rühmas käivad?
3. Mitu muukeelset last käib teie rühmas?
4. Kui kaua nad juba lasteaias on käinud?
5. Milline on nende eesti keele oskus?

Lasteaiaõpetajate hinnangud muukeelsete laste tegevustesse kaasamisele

6. Kas muukeelsete laste kaasamine tegevustesse on aeganõudvam kui eesti keelt kõnelevate laste kaasamine?
 - a. Milliseid raskusi esineb muukeelsete laste tegevustesse kaasamisel?
 - b. Kui kaua võtab aega muukeelsete laste tegevustesse kaasamine?
7. Milliseid meetodeid te muukeelsete laste kaasamiseks kasutate?
8. Kuidas toimite, kui muukeelne laps ei saa tegevuse juhistest aru?

Lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arengust

9. Kui palju vajavad muukeelsed lapsed võrreldes teistega õpetaja suunamist kaaslastega mängimisel ja koos tegutsemisel?
10. Kas te pöörate muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arendamisele enam tähelepanu kui eesti keelt kõnelevate laste puhul?
 - a. Milliseid meetodeid kasutate?
11. Kuidas hindate lapse keeleliste oskuste mõju tema sotsiaalsetele oskustele?
 - a. Kas keeleliselt võimekam laps saab eakaaslastega kiiremini kontakti?
12. Kuidas hindate muukeelse lapse mõju rühma üldisele sotsiaalsele õhkkonnale?
 - a. Kas see on pigem positiivne või negatiivne?

Lasteaiaõpetajate eelistused rühma suhtes

13. Kas te eelistaksite tegevusi läbi viia koos muukeelsete lastega rühmas või ilma muukeelsete lasteta rühmas?
 - a. Miks?

- Tänuõnad.

Lisa 2. Ülevaade muukeelsete laste arvust, lasteaia kogemusest ja eesti keele oskusest.

Õpetaja	Õpetaja tööstaaž	Muukeelsete laste arv rühmas	Lapse vanus	Lasteaia kogemus	Eesti keele oskus õpetaja hinnangul
Õp 1	32 aastat	4	3	2 aastat	Hea
			3	2,5 aastat	Hea
			3	2 aastat	Hea
			3	2 aastat	Ei oska
Õp 2	20 aastat	3	6	4 aastat	Väga nõrk
			6	4 aastat	Keskmine
			6	4 aastat	Väga hea
Õp 3	7 aastat	4	5	3 aastat	Saab aru suhtlemisel
			5	3 aastat	Saab aru suhtlemisel
			5	3 aastat	Saab aru suhtlemisel
			5	3 aastat	Saab aru suhtlemisel
Õp 4	25 aastat	7	3	1 aastat	Ei saa aru
			4	2 aastat	Ei saa aru
			4	2 aastat	Ei saa aru
			4	2 aastat	Saab natuke aru
			4	2 aastat	Saab natuke aru
			5	3 aastat	Saab natuke aru
			5	3 aastat	Saab aru suhtlemisel
Õp 5	20 aastat	2	2	7 kuud	Saab aru
			2	7 kuud	Saab aru
Õp 6	3 aastat, 7 kuud	6	6	4 aastat	Kordab ainult sõnu
			6	4 aastat	Ei saa aru
			6	4 aastat	Ei saa aru
			6	4 aastat	Saab aru
			6	5 aastat	Saab aru
			6	5 aastat	Saab aru
Õp 7	24 aastat	2	6	4 aastat	On omandanud kõnekeele
			6	3,5 aastat	On omandanud kõnekeele
Õp 8	10 kuud	1	4	4 kuud	Ütleb üksikuid sõnu

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Eliisa Nellis (sünnikuupäev: 15.10.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
“Valga lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste tegevustesse kaasamisest ning
sotsiaalsete oskuste arendamisest eestikeelse õppekeele rühmas”,

mille juhendaja on Maret Olo,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2013